

demanding), aber eine geringere Kontexteingebundenheit (›context reduced‹) auf und ist weniger automatisiert (vgl. Cummins 2008a, S. 74–76). Zudem verwendet Cummins in seinen Arbeiten auch die Begriffe ›conversational language‹ und ›academic language‹ (vgl. Cummins 2011; 2016). In diesem Zusammenhang kann Translanguaging sowohl für die alltägliche Kommunikation als auch für den Austausch über kognitiv anspruchsvolle Fachinhalte eingesetzt werden. Während für Ersteres alltagssprachliche Ressourcen von Bedeutung sind, sind für Letzteres bildungssprachliche Kompetenzen erforderlich (vgl. Jones 2017, S. 205). Dementsprechend kann ›student-led translanguaging‹ dann stattfinden, wenn die Schüler:innen über die Fähigkeit verfügen, selbst zu entscheiden, ›how to organise their linguistic skills when receiving and producing information‹ (Thomas et al. 2022, S. 39).

Auf Grundlage der internen Perspektive auf Translanguaging (vgl. García/Wei 2018) beziehe ich mich in der vorliegenden Arbeit primär auf die spontanen Translanguaging-Praktiken von Schüler:innen (›pupil-directed‹, ›student-led‹), um Einblicke in ihre Translanguaging-Welt aus ihrer Sicht zu gewinnen. Wie Cenoz und Gorter (vgl. 2020a; 2020c) jedoch unterstreichen, sollten im schulischen Kontext ›pedagogical‹ und ›spontaneous translanguaging‹ als eine Einheit anerkannt und entsprechend behandelt werden. In diesem Sinne gehe ich im folgenden Kapitel zunächst auf die Besonderheiten und Möglichkeiten der Implementierung von Translanguaging im Klassenzimmer ein.

2.5 Pädagogische und didaktische Implementierung von Translanguaging im Unterricht

›The dance of translanguaging takes a step beyond those already taken in schools, opening up new caminos/paths that orient us toward new beginnings, but that lay it as open possibilities.‹ (García 2019, S. 372)

Wie Translanguaging im Unterricht umgesetzt werden kann, ist immer noch ein sehr kontrovers diskutiertes Thema. Auch wenn das Modell vor allem an US-amerikanischen bilingualen Schulen mittlerweile erfolgreich erprobt wird, stellt die Implementierung von Translanguaging im Unterricht aufgrund der großen Anzahl von Sprachen in den Klassenzimmern im deutschsprachigen Raum ein großes Mysterium dar, »a daunting task, especially when the teacher does not speak students' heritage languages and students speak many different heritage languages in the classroom« (Pacheco/Miller 2016, S. 534). Angesichts der von sprachlicher Vielfalt geprägten Realität in den Bildungseinrichtungen und der häufig konstatierten Benachteiligung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem gewinnt jedoch die Frage, inwieweit Translanguaging eine Möglichkeit bietet, mit Mehrsprachigkeit im Bildungskontext adäquat und ressourcenorientiert umzugehen, an Brisanz. Mit der Theorie des Translanguaging ist es inzwischen möglich, sowohl komplexe diskursive Vorgänge in mehrsprachigen Kontexten bzw. die fluiden und dynamischen Lebenswelten mehrsprachiger Schüler:innen greifbar zu machen als auch pädagogisch-didaktisch relevante Methoden bereitzustellen (vgl.

García/Johnson et al. 2017; Hesson et al. 2014; Celic/Seltzer 2013), mit denen die mehrsprachigen Prozesse für das schulische Lernen gewinnbringend genutzt werden können. Selbst Lehrkräfte, die nicht über Kenntnisse der Familiensprachen ihrer Schüler:innen verfügen, können diese mit Hilfe des Translanguaging-Ansatzes unterstützen und die ohnehin existierenden fluiden Sprachräume erkennen und zugänglich machen. So können die Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen gezielt und eigenständig in den Unterricht einbringen und für die eigenen Lernziele einsetzen. Daher ist es bedeutsam zu erkennen, dass Translanguaging im Klassenzimmer ein einheitlicher, aber auch ein flexibler und dynamischer Prozess ist, bei dem sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden auf komplexe diskursive Praktiken einlassen (vgl. García/Kano 2014, S. 258) und dabei die entsprechenden Bestandteile ihres sprachlichen Repertoires in Lehr- und Lernsettings nutzen können (vgl. García/Wei 2018, S. 4), »to maximize understanding and achievement« (Creese/Blackledge 2015, S. 26). Ofelia García und Naomi Kano betonen, dass Translanguaging im Unterricht ein dynamischer und komplexer Prozess ist, der alle Sprachen und sprachlichen Praktiken aller Lernenden einbezieht, um neue sprachliche Praktiken zu entwickeln, Wissen zu vermitteln und sich anzueignen, aber auch um Raum für soziale und politische Gegebenheiten zu schaffen, indem sprachliche Ungleichheiten in Frage gestellt werden (vgl. García/Kano 2014, S. 261).

Bei der Implementierung des Translanguaging in den Unterricht sind die Ausführungen von Ofelia García, Johnson Susana Ibarra und Kate Seltzer (2017) zu beachten, denen zufolge eine Translanguaging-Pädagogik aus drei zentralen Elementen besteht (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Elemente der Translanguaging-Pädagogik (Cenoz und Gorter 2021, S. 11, basierend auf García/Johnson et al. 2017)

1.	»stance«	»Firm belief that their students' language practices are a resource and a right
2.	»design«	Translanguaging instruction and assessment that integrate home and school language practices
3.	»shifts«	Moment-by-moment decisions that show teachers' flexibility and willingness to support students' voices«

1. *Haltung (»stance«):* Eine translanguagingorientierte Haltung umfasst die Einstellung und Überzeugung der Lehrkräfte, dass sie die vielfältigen sprachlichen und nicht-sprachlichen Repertoires sowie Praktiken der Schüler:innen als wertvolle Ressourcen anerkennen und wertschätzen. Lehrkräfte, die diese Haltung einnehmen, fördern aktiv die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden, um ihre Lernprozesse zu unterstützen und zu bereichern. Sie ermöglichen es den Schüler:innen, ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und kreativ in verschiedenen Kontexten zu nutzen, wodurch die sprachliche Vielfalt als Bereicherung für das Lernen und die Wissenskonstruktion betrachtet wird. Durch diese Einstellung distanzieren sich die Lehrkräfte von monolingual orientierten Denkweisen und dualen Dichotomien (z.B. Muttersprachler:innen vs. Nichtmuttersprachler:innen) im Unterricht

und schaffen dadurch eine gerechte Basis für die Teilhabe aller Schüler:innen an Bildung. Cenoz und Gorter zufolge ist »stance« grundlegend für jeden Unterricht, da sie die Haltung und das Engagement der Lehrkräfte gegenüber bestimmten Praktiken maßgeblich beeinflusst. Sie müssen bereit sein, Translanguaging als wertvolle Praxis anzuerkennen und eine entsprechende kritische Haltung zu entwickeln, die es den Lernenden ermöglicht, ihre sprachlichen Ressourcen flexibel zu nutzen und zu erweitern (vgl. Cenoz/Gorter 2021, S. 11). Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass die Entwicklung einer translanguagingorientierten Haltung nicht nur die Lehrkräfte betrifft, sondern dass auch die Lernenden ermutigt und aufgefordert werden sollten, ebenfalls eine kritische Haltung zu entwickeln, um die bestehenden Sprachhierarchien und Machtverhältnisse im Bildungssystem zu hinterfragen und ihre eigenen sprachlichen Ressourcen aktiv zu nutzen (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 565).

2. *Unterrichtsplanung (»design«)*: Eine translanguagingbezogene Pädagogik erfordert eine Unterrichtsplanung und -gestaltung mit verschiedenen Strategien und geeigneten Methoden, die die Lernenden dazu motiviert und dabei unterstützt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire selbstbestimmt für eigene Lernziele einzusetzen: »[T]his element refers to as pedagogical translanguaging and includes the design of instructional units and assessment« (Cenoz/Gorter 2021, S. 11). Darüber hinaus nimmt die Lehrkraft dabei die Rolle des »co-learner« ein und eröffnet Räume (»translanguaging space«), indem sie den Unterricht und die Bewertung so gestaltet, dass sie Gelegenheiten zum Translanguaging ermöglichen und unterstützen (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 566; siehe Tabelle 2).
3. *Adaptionsfähigkeit (»shifts«)*: Diese erfordert von den Lehrkräften das Können und Wissen, ihren geplanten Unterricht und ihre Strategien flexibel und ressourcenorientiert an die Lernbedürfnisse und Ausgangssituationen sowie an die individuellen Lernprozesse und -fortschritte ihrer Schüler:innen anzupassen und entsprechende Adaptionen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 567). Dabei geht es darum, dass Lehrkräfte aufgrund ungeplanter Änderungen oder Aushandlungen spontane Entscheidungen treffen, um den sprachlichen Lernbedürfnissen und -interessen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden: »»Shifts« are not planned but happen in the classroom and are examples of spontaneous translanguaging« (Cenoz/Gorter 2021, S. 12).

Tabelle 2: Fünf zentrale Aktivitäten für die Planung und Gestaltung eines translanguagingbezogenen Unterrichts adaptiert nach García und Kleifgen 2019, S. 566

1	»translanguaging affordances«	<ul style="list-style-type: none"> - Verfügbarkeit zusätzlicher mehrsprachiger Ressourcen/Materialien im Klassenzimmer, wie z.B. Video- und Audiodateien, modellhafte translinguale Texte (sowohl schriftlich als auch mündlich) - Zusammenarbeit mit Familien und Communities, die Arbeit mit anderen Sprachen sowie mehrsprachige Lese- und Schreibtätigkeiten im Unterricht unterstützen
---	-------------------------------	---

2	<i>>translanguaging co-labor<</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Schaffung kollaborativer Lernsettings, in denen alle Stimmen gehört und die Art und Weise, wie mehrsprachige Lernende ihr mehrsprachiges Repertoire für eigene Lernzwecke nutzen, anerkannt werden - In kollaborativen Gruppen verlagert sich die Bedeutungsgebung von der individuellen Ebene auf eine soziale Ebene jenseits der rassifizierten soziopolitischen Strukturen der Schulgemeinschaft
3	<i>>translanguaging production<</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Diskussion über mündliche, schriftliche, gestische und andere bedeutsstiftende Ressourcen und Werkzeuge, um neue Texte zu produzieren - Diskussion über die Bedeutung mehrsprachiger gesprochener und geschriebener Texte sowie Lesen und Schreiben von Texten mit unterschiedlichen Sprach- und Lesekonventionen, die verschiedene Welten und Genres widerspiegeln - Anerkennung translingualer Fähigkeiten als Lernmittel in der Schule und Legitimierung translingualer Praktiken als wichtig für die Wissensaneignung und -produktion
4	<i>>translanguaging assessments<</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung gerechter formativer und summativer Bewertungskriterien, um die Lese- und Schreibprozesse mehrsprachiger Schüler:innen genauer zu beobachten und angemessen zu bewerten - Mehrsprachige Schüler:innen werden ermutigt, ihr Wissen auszudrücken, indem sie ihr gesamtes sprachliches und semiotisches Repertoire einsetzen, unabhängig davon, ob die verwendeten Merkmale in der Schule legitimiert sind und bei der Bewertung berücksichtigt werden
5	<i>>translanguaging reflection<</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für Mehrsprachigkeit (<i>>critical multilingual awareness</i>) sollten die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, über ihre eigene Multilingualität und Multiliteralität nachdenken und ihr Repertoire an bedeutungsgebenden Ressourcen mit dem Repertoire anderer vergleichen und reflektieren zu können - Lehrkräfte erkennen die Komponenten der einzelnen Sprache(n) als wichtige gesellschaftspolitische Realität an, die ebenfalls Aufmerksamkeit und Reflexion erfordert, während sie gleichzeitig die Schüler:innen gezielt in sprachübergreifende Aktivitäten einbeziehen und dazu befähigen, ihr Repertoire an bedeutungsstiftenden Ressourcen für die Lese- und Schreibarbeit einzusetzen - Dabei wird sowohl mit Sprachen als auch über Sprachen gelernt, indem ihre Einbettung in politische und sozio-kulturelle Kontexte sowie ihr Zusammenhang mit Macht gemeinsam mit den Schüler:innen herausgearbeitet und reflektiert wird

Diese Aspekte der Translanguaging-Pädagogik sind das Resultat einer Reihe von Schulprojekten, die von García und ihren Kolleg:innen entwickelt wurden. Dabei wurden durch gezielt konzipierte Translanguaging-Aktivitäten verschiedene Unterrichtspraktiken realisiert, die nicht nur die beteiligten Lehrkräfte sensibilisierten, sondern auch ihre didaktischen Kompetenzen stärkten. Das Hauptanliegen dieser Projekte besteht darin, Lehrkräfte zu unterstützen, das Lernen der Schüler:innen zu fördern, indem sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktiv in den Lernprozess integrieren (vgl. García/Kleifgen 2018; Vogel/García 2017; García/Johnson et al. 2017; García/Kleyn 2016a; García/Leiva 2014). Nach Ansicht von García und Wei (vgl. 2018) kann pädagogisches Translan-

guaging im Klassenzimmer auf zwei Wegen eingesetzt werden. Translanguaging als »scaffolding« bietet Gerüste bzw. unterstützende Strukturen, die verwendet werden, um den Fachunterricht sprachlich so zu gestalten, dass mehrsprachige Lernende Vertrauen und Sicherheit hinsichtlich der Sprache und der Lernorganisation gewinnen und auf diese Weise die (bildungs-)sprachlichen Herausforderungen überwinden können.

Joana Duarte (vgl. 2020) untersuchte in ihrer Studie den Einsatz von Translanguaging in Luxemburg und den Niederlanden in Bezug auf die Anerkennung von Migrantensprachen, die Verringerung der Sprachentrennung in traditionellen Immersionsmodellen und die Verbesserung des Verständnisses von Inhalten. Dabei stellte sie eine Reihe von Funktionen des Translanguaging im Klassenzimmer fest (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Funktionen von Translanguaging im Unterricht adaptiert nach Duarte 2020, S. 244

Funktionen des Translanguaging	Ziele (Anerkennung oder Verwendung)	Kenntnisse der Lehrkraft in der jeweiligen Sprache	adressierte Sprachen
symbolische Funktion	Anerkennung	Es sind keine Vorkenntnisse/Qualifikationen erforderlich.	Migrantensprachen
»Scaffolding«-Funktion	Anerkennung und Verwendung in der alltäglichen Routine	Es sind keine Sprachkenntnisse erforderlich (außer in den Unterrichtssprachen).	Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen
epistemologische Funktion	Nutzung für das Erlernen von Inhalten und Sprachen	Die Lehrkraft verfügt über entsprechende Qualifikationen.	Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen

Duarte (vgl. 2020) zufolge kommt der Translanguaging-Pädagogik eine symbolische Funktion zu, die darauf abzielt, migrationsbezogene Sprachen im Rahmen des Regelunterrichts anzuerkennen und aufzuwerten, ohne dass die Lehrkräfte diese Sprachen beherrschen müssen. Die »Scaffolding«-Funktion besteht darin, dass in alltäglichen Unterrichtssituationen zeitweise, aber systematisch Brücken zu anderen Sprachen gebaut werden, wobei allen Sprachen die gleiche Bedeutung beigemessen wird und sie auch gleich behandelt werden. Die Lehrkräfte müssen die migrationsbezogenen Sprachen nicht kennen, vorausgesetzt, die Schüler:innen werden als Expert:innen ihrer Familiensprachen anerkannt. Schließlich kann die Translanguaging-Pädagogik auch eine epistemologische Funktion einnehmen, wenn verschiedene Sprachen aktiv genutzt werden, um sowohl das inhaltliche als auch das sprachliche Wissen zu vertiefen. So kann das volle Potenzial von Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen als legitime Lernmittel genutzt werden. Es erfordert jedoch eine Lehrkraft, die die Sprachen der Schüler:innen beherrscht, um mit ihnen zu interagieren und sie in ihren Lernprozessen durch translanguagingorientierte Methoden effektiv zu unterstützen (vgl. ebd., S. 244–246; Duarte/Günther-van der Meij 2020, S. 128–130).

Abbildung 3: Bedingungen und Maßnahmen für die Implementation des Translanguaging (Roth et al. 2021, S. 796)

<p>Wer? – Pädagog*innen / Lehrkräfte</p> <p><i>Haltungen:</i> Relevanzsetzungen, Überzeugungen Identifizierung mit der Sprachbildungsmäßnahme Akzeptanz der Maßnahme Orientierung am Impact der Maßnahme individuelles Engagement Bereitschaft zur Kooperation Offenheit für Feedback Bereitschaft zu Fortbildungen</p> <p><i>Wissen:</i> Professionswissen in sprachlicher Bildung fachdidaktisches und fachliches Wissen in Unterrichtsfächern</p> <p><i>Können:</i> Handlungskompetenz im Bereich Sprachbildung Übersetzung von Wissen in Handeln Sensibilität für die Bedürfnisse des Kindes Gestaltung von Interaktion und Kommunikation Selbstwirksamkeitserleben im Bereich Sprachbildung</p> <p><i>Organisation:</i> Planungskompetenz hinsichtlich von Lern- und Bildungsprozessen der Kinder Organisation von sprachlichen Bildungs- und Lernprozessen</p>	<p>Wie? – Fortbildung</p> <p><i>Format:</i> Kombination verschiedener Fortbildungsformate prozessorientierte Fortbildungsreihen Einbindung in längeren kooperativen Bildungsprozess Verschränkung von Input, Erfprobung und Reflexion Austauschforum (Erfahrungen) individuelles (videogestütztes) Coaching begleitende (digitale) Qualifizierung über Plattformen, Apps</p> <p><i>Methodische Elemente:</i> Fallreflexion individuelles (videogestütztes) Coaching Sprachdiagnostik mit Beispielen einüben Entwicklung von Materialien Thematisierung von Haltungen zu Herkunftsprachen und Mehrsprachigkeit Good-Practice-Beispiele Thematierung von Verarbeitungsprozessen des Gelernten Wissen sichern und vertiefen Standardar: Strukturierung und Klarheit aktives und kooperatives Lernen</p>	<p>Wodurch? – Entscheidung / externe Steuerung</p> <p>Umgang mit Heterogenität der Praxis Bereitstellung von Ressourcen und Infrastruktur Entlastungsstunden</p>
<p>Was? – Unterricht / Bildungsarbeit</p> <p><i>Schülerorientierung:</i> Einstellung auf heterogene Ausgangslagen Fokussierung auf die Lernentwicklung der Kinder Passung des sprachpädagogischen Handelns und den Lernständen der Kinder Lernfeedback Lernunterstützung der Kinder Orientierung am Lerngewinn der Kinder Fokussierung auf Strategien</p> <p><i>Organisation:</i> gutes Klima Qualität der Kommunikation Routinisierung sprachlicher Bildung im Alltag des pädagogischen Handelns</p>	<p>Wo? – Institution / Verbund</p> <p><i>Maßnahme:</i> (adaptive) Konzepttreue systematischer und häufiger Einsatz der Sprachfördertools und -materialien</p>	<p>Rahmenbedingungen: Unterstützung durch Leitung Zeit für Earbeitung, Kooperation, Hospitationen, Fortbildungen, Teamentwicklung Einbeziehung der Eltern Verfügbarkeit reichhaltigen Materials</p> <p><i>Team:</i> wechselseitiger Austausch und Information zur Organisation und Durchführung sprachpädagogischer Arbeit Zeit für häufige und kontinuierliche Kooperationen Raum für nachhaltige Teamentwicklung wechselseitige Hospitationen Multiplikationsstrukturen Zeit für Fortbildungen</p>
<p><i>Maßnahme:</i> Orientierung an einem gemeinsamen Gegenstand / Konzept Prozessbegleitung gemeinsame Reflexion von Erfahrungen</p>	<p>Wo? – Institution / Verbund</p> <p><i>Maßnahme:</i> Orientierung an einem gemeinsamen Gegenstand / Konzept Prozessbegleitung gemeinsame Reflexion von Erfahrungen</p>	<p>Wodurch? – Entscheidung / externe Steuerung</p> <p>Umgang mit Heterogenität der Praxis Bereitstellung von Ressourcen und Infrastruktur Entlastungsstunden</p>

Auch im deutschsprachigen Raum gibt es inzwischen eine umfassende Darstellung der Maßnahmen und Bedingungen für die Umsetzung des Konzepts des Translanguaging in Bildungsinstitutionen, die von Hans-Joachim Roth, Yasemin Uçan, Sonja Sieger und Christina Gollan (vgl. 2021) ausgearbeitet wurde. Diese in der Übersicht (siehe Abbildung 3) vorgestellten Komponenten können dazu beitragen, pädagogische Translanguaging im Unterricht zu realisieren. Die Überlegungen können von allen pädagogischen Fachkräften in Bildungsinstitutionen umgesetzt werden, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden – von den institutionellen Strukturen über die Qualifizierung der Lehrkräfte bis hin zu deren positiven Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit.

Ein weiteres Beispiel ist die ›New York State Initiative on Emergent Bilinguals‹. In mehreren von Wissenschaftler:innen der City University of New York begleiteten Projekten wurde Translanguaging in öffentlichen Schulen implementiert. Daraus sind praxisorientierte Handreichungen hervorgegangen, die konkret aufzeigen, wie Translanguaging als pädagogische Strategie im Unterricht angewendet werden kann (vgl. Hesson et al. 2014; Celic/Seltzer 2013).

Auch Christoph Gantefort lieferte zusammen mit María José Sánchez Oroquieta (vgl. 2015) und mit Ina-Maria Maahs (vgl. 2020) basierend auf der Handreichung für Lehrkräfte von Christina Celic und Kate Seltzer (vgl. 2013) eine Sammlung von Strategien kooperativer und interaktiver Lehr-Lern-Formate zur konkreten Umsetzung von Translanguaging, die im Sinne ganzheitlicher Bildungsprozesse berücksichtigt werden sollten und dazu dienen, dass »Lernende selbstbestimmt ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können« (Gantefort/Maahs 2020, S. 8).

Nachfolgend stelle ich einige Translanguaging-Strategien für die schulische Praxis vor:

- *Mehrsprachige Kooperative/kollaborative Arbeit (multilingual collaborative work)*: In kooperativen Lerngruppen können Schüler:innen, unabhängig von ihren individuellen sprachlichen Fähigkeiten, aktiv an der Erarbeitung und Aushandlung von Inhalten teilnehmen. Dieser kollaborative Ansatz fördert nicht nur die fachliche Wissenskonstruktion, sondern ermöglicht auch die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden. In interaktiven Unterrichtssettings werden Lernprozesse gezielt so gestaltet, dass Schüler:innen ihre mehrsprachigen Denkprozesse einbringen und mit anderen teilen können. Ein exemplarisches Beispiel für diese Praxis ist das gegenseitige Erklären von Fachbegriffen in unterschiedlichen Sprachen, wodurch sowohl das fachspezifische Verständnis als auch die sprachliche Flexibilität der Lernenden gestärkt werden. Auf diese Weise trägt die kooperative, mehrsprachige Arbeit dazu bei, Sprachbarrieren zu überwinden und eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, die die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schüler:innen nachhaltig fördert.
- *Mehrsprachiges reziprokes Lesen* ist eine Methode zur Förderung der rezeptiven Schriftsprachkompetenz von Schüler:innen, die in einem kooperativen Lernformat durchgeführt wird. In Gruppen mit ähnlichen sprachlichen Konstellationen erarbeiten die Lernenden gemeinsam Texte und nutzen dabei ihr gesamtes sprachliches Repertoire. Diese Methode orientiert sich an den Prinzipien des einsprachigen reziproken

Lesens (vgl. z.B. Gantefort/Maahs 2020, S. 9), das jedoch mehrsprachig umgesetzt wird. Die Lesestrategien, die beim mehrsprachigen reziproken Lesen zur Anwendung kommen, unterstützen die Lernenden dabei, ihr Leseverständnis zu erweitern und ihre Sprachkompetenzen auf Basis aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen zu fördern. Dazu zählen: schwierige Wörter und Textabschnitte vorlesen und klären, Fragen zum Text stellen und Text zusammenfassen sowie Vorhersagen über den weiteren Verlauf des Textes treffen.

- *Mehrsprachige Lesepartner:innen (multilingual reading partners)*: Die Schüler:innen lesen in all ihren vorhandenen Sprachen und können ihr mehrsprachiges Repertoire nutzen, um über gelesene Inhalte zu kommunizieren, sie zu verstehen und zu vertiefen. Diese Methode ermöglicht es den Schüler:innen, ihre Mehrsprachigkeit aktiv einzusetzen, um das Verständnis und die Vertiefung des Textes zu stärken. Bedeutungskonstruktionen können in diesem Zusammenhang mehrsprachig und sprachenübergreifend erfolgen.
- *Mehrsprachige Schreibpartner:innen (multilingual writing partners)*: Die Schüler:innen nutzen ihr mehrsprachiges Repertoire, um Texte zu planen, Ideen zu entwickeln und Texte in verschiedenen Sprachen zu schreiben. Dazu zählen: Brainstorming in einer beliebigen Sprache und Schreiben in der Zielsprache, gemeinsames Lesen eines Textes in der Zielsprache und Diskussion darüber in einer beliebigen Sprache, Übersetzen gelesener Texte (von der Zielsprache in die Erstsprache und umgekehrt).
- *Zweisprachige Wörterbücher und digitale Übersetzungstools*: Diese Hilfsmittel sollten den Schüler:innen jederzeit zur Verfügung stehen, und die Lehrkräfte sollten sie ermutigen, sie beim Erledigen der schulischen Aufgaben aktiv zu verwenden.
- *Mehrsprachige Bücher und Lernvideos*: Diese können den Schüler:innen helfen, die Fachinhalte in allen ihnen zu Verfügung stehenden Sprachen zu verstehen und zu vertiefen.
- *Internet als eine Ressource (internet as a multilingual resource)*: Die Schüler:innen können das Internet als Lerninstrument nutzen, um Recherchen in der Familiensprache durchzuführen bzw. um sich über ein bestimmtes Thema zu informieren.

Wie diese ausgewählten Translanguaging-Strategien im Unterricht eingesetzt werden können, wird u.a. in der Handreichung von Sarah Hesson, Kate Seltzer und Heather H. Woodley (vgl. 2014) mit konkreten Beispielen und anregenden Impulsen erläutert. García/Johnson et al. legen zudem den Fokus bei der Umsetzung von pädagogischem Translanguaging auf die Verwirklichung einer mehrsprachigen Ökologie, indem die Lehrkräfte die Familien und das soziale Umfeld der Lernenden in die Gestaltung des Unterrichts einbeziehen (vgl. ebd. 2017, S. 63). Die Autor:innen präsentieren vielfältige und variationsreiche pädagogische Translanguaging-Strategien, die sie unter vier zentralen Prinzipien zusammengefasst haben (vgl. ebd., S. 74 – 76; García/Kleifgen 2018, S. 81). Im Folgenden werden nur die Strategien erläutert, die nicht bereits oben vorgestellt wurden.

»Supporting students as they engage with and comprehend complex content and texts«

Ein translanguagingorientierter Unterricht zielt darauf ab, den Lernenden zu ermöglichen, komplexe Inhalte und Texte zu verstehen und zu bearbeiten, indem ihre mehrsprachigen Fähigkeiten aktiv in den Lernprozess integriert werden. Diese Herangehenswei-

se nutzt das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen, um die Auseinandersetzung mit Fachinhalten zu fördern und den Zugang zu komplexen Themen zu erleichtern. Dabei wird Translanguaging als eine wertvolle Praxis anerkannt, die den Lernenden hilft, ihre sprachlichen Ressourcen strategisch einzusetzen, um kognitive Prozesse zu unterstützen und ein tieferes Verständnis der Lerninhalte zu erlangen.

Didaktische Umsetzungen beinhalten u.a.:

- Schüler:innen ermutigen, die Texte, die sie lesen, mit Übersetzungen von Vokabeln und anderen wichtigen Textinformationen zu kommentieren.
- Den Schüler:innen gezielt Gelegenheiten bieten, sich im Rahmen kooperativer Lernprozesse fachliche Inhalte gegenseitig zu erläutern, wobei sie bewusst ihr gesamtes sprachliches und semiotisches Repertoire einsetzen können, um kognitive Prozesse zu fördern, sprachliche Vielfalt produktiv zu nutzen und ein tieferes inhaltliches Verständnis zu ermöglichen.

»Providing opportunities for students to develop linguistic practices for academic contexts«

Ein zentrales Ziel translanguagingorientierter Unterrichtspraxis besteht darin, Lernenden Möglichkeiten zu eröffnen, akademische Sprachpraktiken zu entwickeln, ohne dabei auf eine monolinguale Norm reduziert zu werden. Vielmehr sollen Schüler:innen durch den bewussten Einsatz ihres gesamten sprachlichen Repertoires komplexe Inhalte erschließen, diskutieren und in produktiven Sprachhandlungen umsetzen. So können sie die bildungssprachlichen Anforderungen des schulischen Lernens besser meistern und ihr gesamtes sprachliches Potenzial entfalten.

Konkrete Strategien für die Umsetzung:

- Schüler:innen ermöglichen, ihre Ideen zunächst unter Einsatz ihres gesamten sprachlichen Repertoires zu entwickeln und zu verbalisieren, bevor sie schriftsprachlich umgesetzt werden.
- Lernenden mit gemeinsamen sprachlichen Ressourcen die Möglichkeit geben, sich in Partner- oder Kleingruppengesprächen (Turn and Talk) auszutauschen, wobei sie frei zwischen ihren Sprachen wechseln können, um Inhalte zu klären, Bedeutungen auszuhandeln und ihr akademisches Ausdrucksvermögen zu stärken.
- Schüler:innen gezielt dazu anregen, spezifische Sprachmerkmale verschiedener Sprachen zu vergleichen und in Beziehung zueinander zu setzen, um dadurch ihr metalinguistisches Bewusstsein zu fördern und ein tieferes Verständnis sprachlicher Strukturen zu entwickeln.

»Making space for students' bilingualism and bilingual ways of knowing«

Dieses Prinzip betont die Bedeutung, den Schüler:innen Raum zu geben, ihre Bilingualität und die damit verbundenen Denkweisen und Perspektiven aktiv in den Lernprozess einzubringen. Demnach geht es nicht nur um die sprachliche Aneignung im engeren Sinne, sondern auch um die Anerkennung und Förderung bilingualer Denk- und Wissensformen. García/Johnson et al. (2017) verdeutlichen, dass dies bedeutet, Lernräume zu schaffen, in denen bilingual geprägte Weltsichten und narrative Ausdrucksformen nicht nur akzeptiert, sondern gezielt gefordert werden.

Didaktische Strategien zur Umsetzung:

- Literarische Texte, Bücher und Geschichten bereitstellen, deren Autor:innen Translanguaging-Praktiken anwenden und die kulturell relevante Bezüge zur Lebenswelt der Schüler:innen aufweisen.
- Kreative Schreibprozesse fördern, bei denen zweisprachige Figuren und dialogische Elemente im Sinne des Translanguaging eingebunden werden, etwa in Form von Theaterstücken, Rollenspielen oder Erzähltexten, in denen Translanguaging für die Stimmen der bilingualen Figuren eingesetzt werden.
- Schüler:innen dazu ermutigen, Translanguaging nicht nur im Rahmen schulischer Schreibaufgaben für ein einsprachiges Publikum zu verwenden, sondern auch gezielt für zweisprachige Rezipient:innen wie Familienmitglieder oder ihre Community – etwa durch Briefe, Blogs oder Präsentationen.

»Supporting students' social-emotional development and bilingual identities«

Es ist zentral, die sozial-emotionale Entwicklung der Lernenden im Unterricht ebenso zu fördern wie ihre sprachliche und kulturelle Identitätsbildung. García/Johnson et al. (2017) betonen, dass Unterrichtskonzepte, die auf Translanguaging beruhen, nicht nur auf den akademischen Erfolg der Schüler:innen abzielen, sondern auch deren Selbstwertgefühl und Zugehörigkeit stärken sollen.

Daraus ergeben sich folgende pädagogische Implikationen:

- Mehrsprachige Familien- und Gemeindemitglieder sowie andere bilinguale Sprecher:innen in den Unterricht einbinden, um den Unterricht durch mehrsprachigen Austausch sowie authentische Sprachbegegnungen zu bereichern.
- Unterrichtsmaterialien bereitstellen, die vielschichtige Perspektiven auf gesellschaftlich relevante Themen eröffnen und direkte Bezüge zur Lebensrealität der Schüler:innen herstellen.
- Themen und Texte in mehreren Sprachen anbieten, die marginalisierte Gruppen sichtbar machen und ihnen eine Stimme geben, insbesondere solche Gruppen, die im traditionellen/regulären Curriculum häufig ausgeblendet oder unterrepräsentiert sind.
- Schüler:innen zur Durchführung von Forschungsprojekten und Abschlussarbeiten ermutigen, die außerhalb des Klassenzimmers, etwa in der Gemeinde oder im lokalen Umfeld, angesiedelt sind und bei denen sie ihre Bilingualität gezielt und sinnstiftend einsetzen können.
- Schüler:innen in zweisprachige Schreibaufgaben involvieren, die einen Fokus auf soziale Gerechtigkeit legen, wie das Schreiben von Briefen, Blogs oder Zeitungsartikeln, um Empowerment, kritisches Denken und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (vgl. García/Johnson et al. 2017, S. 72 – 76; García/Kleifgen 2018, S. 81).

Es ist wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass viele der hier dargestellten Strategien in linguistischen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Diskursen bereits seit längerem verankert sind. Besonders im Kontext postkolonialer Theorien und zunehmender globaler Migrationsbewegungen haben diese Konzepte deutlich an Relevanz gewonnen,

da sie darauf abzielen, die sprachlichen Repertoires von Schüler:innen, die von der Sprache der Mehrheitsgesellschaft abweichen, systematisch in schulische Lernprozesse einzubeziehen. Ziel ist es, struktureller Bildungsungleichheit entgegenzuwirken und marginalisierte sprachliche Ressourcen zu legitimieren. Ähnliche Vorschläge wurden auch von Cummins (vgl. 2008b) unter der Überschrift ›teaching for transfer‹ zusammengefasst. Er schlägt eine Reihe von zweisprachigen Strategien vor, die Lehrkräfte einsetzen können, um das Bewusstsein für sprachliche Ähnlichkeiten zwischen den vorhandenen Sprachen der Lernenden zu stärken und den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, ihr gesamtes Sprachrepertoire als Hilfsmittel für das schulische Lernen zu nutzen, darunter Übersetzungsaktivitäten und die Erstellung von Texten in zwei Sprachen (vgl. Cummins 2017). Dadurch wird die Mehrsprachigkeit nicht nur als Ressource genutzt, sondern auch ein tieferes Verständnis für sprachliche Strukturen und deren kontextuelle sowie politische und sozio-kulturelle Einbettung erarbeitet (vgl. Galante 2020, S. 2). Dennoch werden Mehrsprachigkeit und insbesondere die Theorie des Translanguaging sowie deren Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis von vielen Lehrkräften als konzeptionell zu vage oder idealistisch wahrgenommen (vgl. Duarte 2020, S. 232). Mitunter wird Translanguaging als eine ›romantische‹ Vorstellungen kritisiert, die mit der schulischen Realität, insbesondere den strukturellen Bedingungen wie normorientierten Leistungsbeurteilungen, einsprachigen Lehrpläne und institutionell verankerten Sprachhierarchien, nur schwer in Einklang zu bringen sei (vgl. Ticheloven et al. 2021, S. 493). Wei merkt kritisch an, dass Translanguaging nicht »merely a descriptive label for the kinds of Post-Multilingualism practices that one observes in the 21st century« ist (Wei 2018, S. 26). Denn das zentrale Ziel der Translanguaging-Theorie besteht nicht nur darin, die anderen Familiensprachen der Schüler:innen mittels einer »produktive[n] mehrsprachige[n] Didaktik« (Gantefort/Maahs 2020, S. 1) in einen an monolingualen Normen ausgerichteten Unterricht zu integrieren, sondern vielmehr darin, den Unterricht auf der Grundlage des sprachlichen Gesamtrepertoires der Schüler:innen zu konzipieren und durchzuführen. Pädagogisches Translanguaging zielt darauf ab, die vorhandenen sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lernender gezielt zu aktivieren, und das ist »the opposite of isolating languages in traditional approaches« (Cenoz/Gorter 2022, S. 345). Aus translanguagingbezogener Sicht sollten Lehrkräfte den Unterricht so planen und gestalten, dass sie die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler:innen gezielt einbeziehen, dadurch ermöglichen sie den Lernenden, »from being multilingual by using resources from their whole linguistic repertoire« zu profitieren (ebd., S. 344). So wird Mehrsprachigkeit nicht nur als individuelle Fähigkeit anerkannt, sondern auch als Ressource aktiv in den Lernprozess integriert.

2.6 ›Translanguaging space‹ - Gestaltung hybrider Räume im Unterricht

»I talked about a Translanguaging Space, a space that is created by and for Translanguaging practices, and a space where language users break down the ideologically laden dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and the social and the psychological through interaction.« (Wei 2018, S. 23)

Eine weitere grundlegende Dimension in der Theorie des Translanguaging ist die Vorstellung eines sozialen Raums, den Wei als ›translanguaging space‹ bezeichnet, in dem sowohl Translanguaging-Praktiken stattfinden als auch von demselben erst hervorgebracht werden (vgl. Wei 2011, S. 1223). Nach Auffassung von Wei wird Translanguaging als gelebter Raum durch alltägliche soziale Praktiken konstruiert (vgl. ebd.), wobei nationale Sprachgrenzen aufgelöst und ideologisch geprägte Dichotomien aufgebrochen werden, um Orte für innovative multimodale Sprechweisen zu schaffen. Demnach fungiert der ›translanguaging space‹ als ein sozialer Raum, in dem mehrsprachige Individuen verschiedene Dimensionen ihres sprachlichen Repertoires sowie ihre »personal history, experience, and environment; their attitude, belief, and ideology; their cognitive and physical capacity, into one coordinated and meaningful performance« zusammenbringen (Wei 2018, S. 23). Darüber hinaus zeichnet sich der Translanguaging-Raum durch die Kreativität mehrsprachiger Sprecher:innen und deren Kritikfähigkeit aus, denn es ist von entscheidender Bedeutung »to push and break boundaries between named language and between language varieties, and to flout norms of behaviour including linguistic behaviour, and criticality-the ability to use evidence to question, problematize, and articulate views« (ebd.).

Dies ist darauf zurückzuführen, dass Menschen in der Lage sind, eine kritische Haltung gegenüber sozialen bzw. gesellschaftlichen Verhältnissen, Dynamiken und Hierarchien einzunehmen und in der kommunikativen Interaktion einen kreativen Umgang mit ihnen zu finden. Wei weist darauf hin, dass Kreativität und Kritikfähigkeit untrennbar miteinander verbunden sind, da die Grenzen nicht überschritten oder gebrochen werden können, ohne kritisch zu sein (vgl. Wei 2016, S. 8), denn »the best expression of one's criticality is one's creativity« (Wei 2011, S. 1223). Wie bereits erwähnt, wird im Forschungsdiskurs immer wieder darauf hingewiesen, dass die Theorie des Translanguaging über das Konzept der Hybridität als Vorstellung einer wechselseitigen Durchdringung hinausgeht. Im Mittelpunkt von Translanguaging stehen die Komplexität der Konstruktion von alltäglichen Handlungsräumen der Menschen und die Nutzung ihrer vielfältigen sprachlichen und semiotischen Ressourcen für die Erschließung der Welt, die in einer koordinierten, kohärenten und sinnstiftenden Ausführung zum Ausdruck kommen. Gleichwohl weist der von Wei (vgl. ebd.) diskutierte Terminus des ›translanguaging space‹ viele Parallelen zu Homi K. Bhabhas (vgl. 1994) und Edward W. Sojas (vgl. 1996) Begriff des hybriden dritten Raums auf, dem sogenannten ›thirdspace‹, der